

SOMOS EL GARY MEDEL DE LA SELECCIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES DE DUPLAS PSICOSOCIALES SOBRE SUS FINALIDADES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO MUNICIPAL, CHILE

*WE ARE THE GARY MEDEL OF THE NATIONAL TEAM:
SOCIAL REPRESENTATIONS OF PSYCHOSOCIAL TEAMS ABOUT THEIR
PURPOSES IN THE MUNICIPAL EDUCATIONAL CONTEXT, CHILE*

Fecha recepción: julio 2019 / fecha aceptación: noviembre 2019

Carmen Gloria Jarpa-Arriagada¹, Constanza Escobar González²,
Laura Guiñez Roa³ y Karla Salazar Bustos⁴

Resumen

La investigación analiza las representaciones sociales de duplas psicosociales de escuelas municipales sobre sus finalidades en el sistema escolar. Es un estudio cualitativo, bajo la modalidad de entrevista grupal a 7 duplas psicosociales de la Región de Ñuble, en Chile, realizadas en el periodo junio-octubre de 2018. Utilizamos las representaciones sociales como enfoque epistemológico y metodológico para distinguir los universos semánticos que las Duplas Psicosociales le atribuyen a sus finalidades, en tanto discurso socialmente elaborado y compartido. Las representaciones sociales de las duplas psicosociales se anclan en universos simbólicos ligados a la convivencia escolar, a ser garantes de derechos, a la atención de contingencias y a la labor apremiante que implica lo emergente.

Palabras clave: dupla psicosocial, inclusión educativa, intervención psicosocial, convivencia escolar

1 Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster en Intervención Familiar, Trabajadora Social. Académica Universidad del Bío-Bío. Avda. Collao 1202, Casilla 5-C, CP 4051381, Concepción, CHILE. Email: cjarpa@ubiobio.cl

2 Licenciada en Trabajo Social, Universidad del Bío-Bío, Avda. Andrés Bello 720, Casilla 447, CP 3800708, Chillán, CHILE.

3 Licenciada en Trabajo Social, Universidad del Bío-Bío, Avda. Andrés Bello 720, Casilla 447, CP 3800708, Chillán, CHILE.

4 Licenciada en Trabajo Social, Universidad del Bío-Bío, Avda. Andrés Bello 720, Casilla 447, CP 3800708, Chillán, CHILE.

Abstract

The research analyzes the social representations of psychosocial teams of municipal schools about their purposes in the school system. It is a qualitative study, under the modality of a group interview with 7 psychosocial pairs of the Ñuble Region, in Chile, carried out in the period June-October 2018. We use social representations as an epistemological and methodological approach to distinguish the semantic universes that Psychosocial Teams attributed to their purposes, as socially elaborated and shared discourse. The social representations of psychosocial duplas are anchored in symbolic universes linked to school coexistence, to be guarantors of rights, to the care of contingencies and to the pressing work that it implies the emergent.

Keywords: psychosocial team, educational inclusion, psychosocial intervention, school coexistence

Introducción

La Dupla Psicosocial, como dispositivo de intervención inserto en las escuelas, comienza a instalarse en Chile el año 2008, con la promulgación de la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (SEP). En este contexto, la Dupla Psicosocial queda conectada, indefectiblemente, a la “vulnerabilidad” como categoría de análisis, ya que el objetivo de la SEP es, justamente, compensar las desigualdades de origen que afectan a niños y niñas (Raczynski, Muñoz, Weinstein, & Pascual, 2013). Si bien cabe reconocer la importancia de la SEP, en el sentido de hacerse cargo de la inequidad en el financiamiento de las escuelas más pobres del país, afirmamos que esta ley establece relaciones simbólicas forzosas entre la actuación de la Dupla Psicosocial y la condición de prioritario o preferente de los niños atendidos, conjuntamente con los magros resultados académicos que muestran por la influencia de su condición socioeconómica o clase social (Apablaza, 2017b; Contreras, Corbalán, & Redondo, 2007; Cornejo Espejo, 2019; Willis, 1988).

Antes de la promulgación de la Ley N° 20.248, denominada Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) del 2008, la nueva cara del sistema escolar chileno se construye sobre la base de un entramado de leyes que va develando un relato a partir del año 2005. Este relato da cabida a lugares de enunciación como la educación especial, las necesidades educativas especiales, la convivencia escolar, la no discriminación, el género, la migración, la inclusión. Este andamiaje colabora a concebir un discurso cuyas ideas fuerza parecen ser la inclusión y la perspectiva de derecho pero, a su vez, sigue desnudando la naturalización de la lógica del Nuevo Management Público (NMP) que se ha establecido como requisito esencial del funcionamiento mercadizado de la educación en Chile (M. D. Infante & Matus, 2009; M. Infante, Matus, & Vizcarra, 2011; Matus & Infante, 2011).

La Dupla Psicosocial se instala en las escuelas a través de tres estrategias: el Programa de Integración Escolar (PIE), la Subvención Escolar Preferencial (SEP) y el Fondo de Apoyo a la Educación Pública (FAEP). Esta dupla está constituida, habitualmente, por un Trabajador Social y un Psicólogo, cuyas funciones podrían estar condicionadas por el Programa desde el cual se les contrata pero, principalmente, por el encuadre que reciben desde la administración educacional a nivel municipal (Apablaza, 2017a, 2017b; Arévalo & Santana, 2015). Como contexto general, la Dupla Psicosocial ingresa a un sistema en donde predominan tres discursos globales: (i) la educación como mercado; (ii) la mejora de la eficacia escolar; y, (iii) la rendición de cuentas (Acuña, Assaél, Contreras, & Peralta, 2014; Chávez, 2006; Quaresma & Valenzuela, 2017; Raczynski et al., 2013; Villalobos & Quaresma, 2015); a partir de este encuadre, forman parte de un sistema cuyos engranajes están dedicados laboriosamente a la enseñanza, pero que moviliza de manera activa mecanismos de clausura frente a agentes externos que amenazan su estabilidad. La Dupla Psicosocial ha sido leída como una amenaza al interior de los establecimientos educacionales estudiados y develaremos los discursos que fundan este juicio.

El propósito del artículo es develar los discursos que las Duplas Psicosociales tienen respecto de su finalidad en escuelas/liceos municipales de la ciudad de Chillán. Los lugares de enunciación develados han sido comprendidos como representaciones sociales, toda vez que se accedió a la narrativa de la dupla en tanto dispositivo de intervención al interior del sistema educativo. El estudio ha permitido aproximarse a la propia definición que hacen las duplas respecto de sus finalidades, pero también nos ha proporcionado información sobre la compleja interacción que vivencian como fruto de un sistema educativo gobernado por reglas morfostáticas. Los resultados nos permiten afirmar que la Dupla Psicosocial y la amplitud/limitación de sus finalidades sólo se pueden entender en una comprensión compleja que pone en juego demandas por inclusión, con atención a la vulnerabilidad y presión por mejores logros educativos.

La escuela y la inclusión educativa: contrariedades y contradicciones en el contexto de una presión creciente por los logros educativos

La Escuela, en tanto institución social, sufre el agobio representado por el Nuevo Management Público (NMP) como lógica de administración educativa. En efecto, la normalización de la rendición de cuentas ha instalado la exigencia a las escuelas por mostrar buenos resultados educativos, dejando a la inclusión en un territorio marginal (Chávez, 2006; Franklin, Kim, & Tripodi, 2009; Gatica, 2016). En Chile, la introducción de la evaluación estandarizada, como medida del logro educativo, ha contribuido a sostener que la evaluación de la eficiencia de los aprendizajes requiere de evidencias duras, dejando como aspecto secundario los logros en convivencia escolar y desarrollo humano. Ciertamente, la introducción de lógicas de mercado ha afianzado un sistema de evaluación que brinda mucha mayor importancia a los puntajes alcanzados que a

los aprendizajes conseguidos, provocando un inevitable deterioro de la interacción humana (Bellei, 2015; Autor & Autor, 2018; Villalobos & Quaresma, 2015).

Hoy, el sistema educativo debe mostrar resultados objetivos y duros. Ergo, se caracteriza por definir estándares comunes y homogenizadores (Constable, 2006), sin embargo y de manera contradictoria, existe una presión por la inclusión, entendida como la aceptación de la diversidad étnica, de género, de estilos, ritmos y velocidades de aprendizaje. Esta forzosa amalgama entre el predominio inefable de lo homogéneo y la introducción de una preocupación creciente por la inclusión, podría explicar la discontinuidad cultural entre familia y escuela (M. Rodríguez, 2011; Torres, 2017; Tyler et al., 2008). De esta manera, tenemos por una parte, abundante literatura especializada que sostiene la urgencia de mayor inclusión y de medidas de acción afirmativa coherente (Antwi-Boasiako, Jul2017; Apablaza, 2017b; Blum, 2016; Hinrichs, 2012; Mancebo, 2010), pero, por otro lado, se expande y consolida con fuerza la lógica de un mercado educativo que hace suyos los principios de eficiencia y eficacia materializados en el NMP (Bellei, Cabalin, & Orellana, 2014; Devlin & O'Shea, 2011; Kubal & Fisher, 2016; Matus & Infante, 2011; Zepke, 2017).

El resultado inevitable es un sistema educativo tensionado por la disonancia entre una tradición ligada a la calidad, los aprendizajes significativos y el desarrollo humano como centro de la acción educativa y una lógica de lo desechable, lo perecedero, lo inmediato, lo ecléctico y superfluo; como diría Bauman (2017), lo líquido. En este contexto, el docente está exigido a mostrar buenos logros y se aleja del vínculo emocional y de la provisión de un modelo o tutor a seguir, como era en antaño. La pérdida de los vínculos sólidos y estables ha dado paso a relaciones más superficiales, triviales, endeble. La relación profesor-estudiante pasa a formar parte de la lógica instrumental, sin necesidad de un fondo, sólo de una forma. Se pierde la existencia del mentor y el discípulo, la valoración del maestro y su aprendiz y asistimos a interacciones anodinas, insustanciales, llenas de frivolidad. La relación instrumental se manifiesta en todo su esplendor en lo que Bauman (2017) ha llamado la modernidad líquida, dónde la sociedad alimenta el individualismo, lo temporal y lo inestable, haciendo desaparecer lo que en algún momento fue sólido y robusto.

Todo lo descrito invisibiliza la relación entre clima escolar de aula y aprendizaje, teniendo presente que existe abundante literatura que prueba que la gestión del conocimiento logra mayor éxito en espacios donde predominan relaciones interpersonales de calidad (Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019; Hebib & Zunic-Pavlovic, 2018; Sandoval, 2014; UNESCO, 2013). En este sentido, asumir que la escuela no sólo tiene como propósito depositar contenidos en los estudiantes, a la vieja usanza de la educación bancaria, sino que fundamentalmente tiene un propósito de desarrollo humano integral, debería ser la finalidad de la instalación de dispositivos como la Duple Psicosocial.

La escuela pública como proveedora de atención psicosocial a los estudiantes

Un nudo importante a dilucidar es que las escuelas públicas tienen el reto de servir eficazmente a los niños y jóvenes en riesgo social. Fusarelli y Lindle (2011), plantean la necesidad de políticas sociales sistemáticas, porque las escuelas ya no pueden garantizar por sí solas el bienestar de los estudiantes. En este sentido, la creación de programas interdisciplinarios que amplían la mera oferta educativa de las escuelas hacia intervenciones de tipo psicosocial parecen ser ineludibles y trascendentes en un país que lidera los rankings de desigualdad del planeta. En este contexto, y en el marco de la Ley SEP, se plantea la creación de un dispositivo para hacerse cargo de la intervención psicosocial de los niños/as, adolescentes y jóvenes más vulnerables del país. El objetivo declarado es generar mecanismos para favorecer su permanencia en la escuela y mejorar su rendimiento.

A nivel mundial, las escuelas representan la principal institución pública para el desarrollo social; consistentemente, hay una tendencia notable que se ha hecho cargo de la inclusión como clave para la superación de la desigualdad. En este marco, el “Trabajador Social Escolar” aparece en el contexto educativo hace unos 40 años a nivel mundial y hace sólo una década en Chile. Este profesional, junto con el psicólogo, constituyen lo que conocemos como “Dupla Psicosocial”, configurando una nueva apuesta para afrontar los procesos de inclusión educativa dirigidos a los niños/as que experimentan segregación social, étnica, de género o de clase (Agresta, 2004; Constable, 2006; Phillippo & Blosser, 2013; Stone, 2015; Teasley, 2004). En este sentido, los hallazgos muestran que, cuando de intervención psicosocial se trata, los efectos de cualquier programa van a depender directamente de las características organizativas de la Escuela, de su composición y de su relación con el entorno (Manning, 2017; McCarty-Caplan, 2018; Palosaari, 2018; Trach, Lee, & Hymel, 2018; Velki, 2018; Webb, Canales, & Becerra, 2017).

En esta línea, Apablaza (2014, 2016, 2017a, 2017b), afirma que la escuela funciona como un dispositivo de gobierno, donde predomina la racionalidad instrumental heredada del positivismo, con las inmediatas consecuencias de modos de subjetivación que no logran hacerse cargo del nuevo régimen de poder centrado en la inclusión, la igualdad y la perspectiva de género, suscitando serias limitaciones para la aceptación de las diferencias. Apablaza (2017b) identifica tres nudos en las escuelas en lo que respecta a intervención psicosocial: (i) la política de convivencia escolar, específicamente el abordaje de la violencia; (ii) las necesidades educativas especiales y el cumplimiento de la “inclusión” y (iii) las brechas de género. En efecto, los resultados de sus investigaciones se inclinan a mostrar que no obstante disponer de una abundante normativa pro-inclusión, los problemas psicosociales en las escuelas se

siguen trabajando con modelos psicodinámicos de intervención, lo que ella denomina Tecnologías "Psi" (Apablaza 2017a). En términos simples, la validación de lo "Psi" en las escuelas normaliza que lo que se tiene que hacer en psiquiatrizar/psicologizar la intervención, bajo el supuesto de que lo que está "perturbado" es el individuo, esto es, que los hándicaps están en el sujeto. Niega, de esta manera, la fuerza o potencia de las interacciones, en una tensión que por siglos ha alimentado la relación antagónica entre meritocracia e igualdad de oportunidades.

Encuadre metodológico

Las representaciones sociales constituyen el enfoque epistemológico y la metodología del estudio. Las comprendemos como la forma en que el discurso socialmente elaborado y compartido entre los individuos se transforma en conocimiento (Apablaza, 2014; Jarpa-Arriagada & Castañeda, 2018; Valencia, 2007).

Participaron siete Duplas Psicosociales. Los criterios de inclusión fueron la voluntariedad, la trayectoria de mínimo 6 meses trabajando en conjunto y que cumplieran su labor en escuelas municipales de la ciudad de Chillán, ubicada en la Región de Ñuble, Chile. Respecto de los establecimientos educacionales, en su mayoría se encuentran ubicados en la zona centro urbana de Chillán (5); cinco escuelas imparten educación parvularia y básica y dos son liceos. La matrícula promedio de los siete establecimientos es de 481 niños y niñas, siendo el más masivo un liceo que atiende a 791 niños y niñas. Todos los establecimientos atienden población de alto índice de vulnerabilidad.

La tabla 1 contiene la información detallada. Los nombres de las escuelas y de las duplas son ficticios:

Tabla 1. Perfil de las Duplas Psicosociales

Escuela	Dupla Psicosocial
Las Rosas	Trabajadora Social: Emilia Psicóloga: Pía Tiempo trabajando en conjunto: 3 años
Las Camelias	Trabajadora Social: Bárbara Psicóloga: Leonor Tiempo trabajando en conjunto: 6 meses
El Tulipán	Trabajadora Social: Isidora Psicóloga: Ana Tiempo trabajando en conjunto: 1 año
Las Violetas	Trabajadora Social: Julia Psicólogo: David Tiempo trabajando en conjunto: 2 años
El Clavel	Trabajadora Social: Natalia Psicóloga: Mónica Tiempo trabajando en conjunto: 5 años
Las Hortensias	Trabajador Social: Rodrigo Psicólogo: Damián Tiempo trabajando en conjunto: 5 años
El Girasol	Trabajadora Social: Luciana Psicóloga: Carmen Tiempo trabajando en conjunto: 7 años

La producción de datos se realizó mediante entrevista semiestructurada grupal, requiriendo la presencia y participación de ambos profesionales (trabajador/a social y psicólogo/a). Se optó por su desarrollo en modalidad grupal (Valles, 1997, 2007) con el fin de conocer el discurso y las significaciones que la dupla construye a partir de su acción profesional en el ámbito educativo.

Se aplicó análisis del discurso para la fase de interpretación. Esta estrategia permitió la categorización a priori y la posibilidad de integrar categorías emergentes durante todo el proceso (Santander, 2011; Sayago, 2014).

Los criterios de calidad fueron la credibilidad y la auditabilidad (Vasilachis, 2006). La credibilidad se logró mediante observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes del estudio y la revisión del corpus y confirmación de cada Dupla Psicosocial participante. La auditabilidad supuso la revisión constante del proceso por parte de un investigador colaborador.

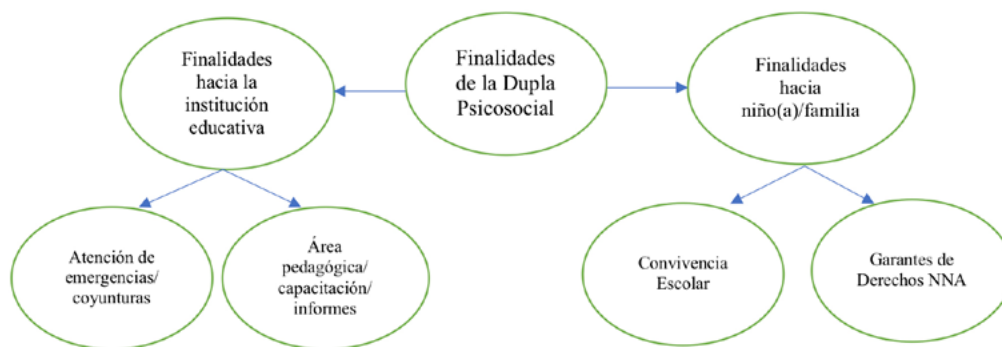
El rigor ético tuvo en cuenta la integridad de los sujetos de estudio, considerando la voluntariedad, ratificada mediante firma de consentimiento informado. Además, se aseguró la confidencialidad ya que el nombre de los integrantes de la dupla fueron modificados, así como el nombre de la escuela dónde prestaban servicios profesionales.

Resultados y discusión de resultados

Los resultados se presentan según la Figura 1, que exhibe las categorías de análisis que se abordan en este artículo. En este sentido, la metáfora “Somos el Gary Medel de la selección” ha parecido relevante para dar cuenta del mundo discursivo que logra densidad en las duplas psicosociales. Ser un Gary Medel⁵ para la Duple Psicosocial es, tener un despliegue múltiple en el ámbito de la intervención, trabajar en equipo frente a múltiples tensiones, mantener fortaleza y motivación, haciendo alusión a las características de un destacado deportista chileno.

En esta significación, emerge un mundo discursivo que se representa en dos universos semánticos: finalidades de la dupla dirigidas directamente al niño(a)/familia y finalidades dirigidas hacia la institución escolar.

Figura 1. Universos semánticos respecto de las finalidades de la Duple psicosocial



⁵ Gary Medel es un deportista chileno, destacado a nivel nacional e internacional, que lidera la Selección Chilena de Fútbol. Se caracteriza por sus altos logros sobre la base del esfuerzo y la perseverancia, especialmente en situaciones altamente complejas. Ha sido un deportista ícono, que se distingue por un desempeño multifuncional, pues aunque ocupa el rol de defensa central o volante de contención, tiene la capacidad de desenvolverse en diversas posiciones dentro de la cancha. Es un futbolista ícono a nivel nacional e internacional, de gran coraje y entrega.

Núcleo figurativo 1

Finalidades asociadas al niño(a) y a la familia

Las duplas psicosociales reconocen cubrir dos ámbitos importantes: la convivencia escolar y actuar como garantes de derechos de los NNA.

Respecto de la Convivencia Escolar, las duplas psicosociales afirman que velar por la “sana convivencia” es una acción primordial.

“... trabajar todo lo que es el tema del clima de la convivencia escolar...”
(Natalia, Escuela El Clavel)

“... tenemos la función de llevar a cabo todo el plan de convivencia escolar ...”
(Damián, Escuela Las Hortensias”)

“... promoción del buen clima escolar, del compañerismo...” (Carmen, Escuela El Girasol)

“...se hacen talleres, tratando de que los niños tengan una mejor convivencia...” (Leonor, Escuelas Las Camelias)

Las duplas psicosociales muestran un universo semántico que reconoce que la responsabilidad formal de atender el tema de la Convivencia Escolar le corresponde al “Encargado de Convivencia”, pero la ejecución concreta recae sobre ellos:

“...nos hemos involucrado más en la aplicación del manual de convivencia, eso me parece que no está en nuestras funciones de cargo (risas) pero, aun así, aun así, tenemos bastante coordinación con el Inspector...” (Pía, Escuela Las Rosas)

“...no sé quién abordaría las problemáticas de convivencia si no estuviéramos nosotras...no sé quién lo haría eh... pero generalmente es así po’ y eso es lo que ha sido, no, no está establecido, pero la escuela a medida de la necesidad nos lo va solicitando...” (Isidora, Escuela El Tulipán)

En este núcleo figurativo, hacerse cargo de la convivencia escolar aparece como una representación anclada en la formación profesional de trabajadores sociales y psicólogos y en la connotación residual de la convivencia escolar al interior de las escuelas. La unidad de significado ligada a la expertiz (López, Carrasco, Morales, & Ayala, 2011; Ossa, 2011; Sotomayor, 2015; Castillo & Rodríguez, 2016), supone que la escuela les reconoce a trabajadores sociales y psicólogos una formación profesional especializada y sanciona este mandato hacia las duplas, a pesar de la existencia de un encargado formal del área. Esta lectura hace sinergia con la noción residual de la convivencia, toda vez que aparece como un suplemento o añadidura (in-deseada) a la función principal de la escuela que es la enseñanza. En este sentido, la llegada de las duplas a las escuelas ofrece una oportunidad para descargar este requerimiento

en profesionales que disponen de una matriz cognitiva más robusta en la temática pero que, paradójicamente, disponen de un contrato muy precario. La condición de ser personal a honorarios puede influir en la aceptación de los requerimientos adicionales, sin un cuestionamiento explícito, atendida la fragilidad de su vínculo laboral.

Desde la perspectiva de las representaciones sociales, las duplas psicosociales asumen que el “agente” (Director/a del establecimiento educacional) les realiza demandas desde su posición de autoridad y éstas podrían exceder del encuadre formal de las funciones que les competen. Por otro lado, el “proceso” que modela este mandato y la “fuente” de la que emana no son ni conocidos previamente o debidamente transparentes, al contrario, el agente opera desde una lógica de necesidad, apremio o definición instrumental:

“...yo me voy a las seis, pero si la jefa cinco para la seis me dice oye necesito esto para ayer... no le puedo decir ah no, yo ya salí...” (Emilia, Escuela Las Rosas)

“...La escuela tiene grandes expectativas con respecto a nosotros [...] pero en realidad tampoco hay, así como funciones explícitas y detalladas...” (Leonor, Escuela Las Camelias)

“...nos adecuamos también a la demanda o la necesidad del colegio, porque no es que nos quedemos con lo que dice nuestro contrato, sino que, la directora necesita tal cosa y hay que hacerlo, hay que cumplir, son cosas que van saliendo al camino, pero son necesidades de la escuela, están en el ítem otros, ahí cabe todo lo demás (risas)...” (Pía, Escuela Las Rosas)

Las duplas psicosociales acomodan sus roles y funciones según las demandas de los agentes. Estos requerimientos muestran alta variabilidad, lo que genera una amplia matriz de contenidos. Si bien, en sí misma, esta amplitud no es negativa, adquiere ribetes de complejidad cuando los mandatos tienden a exceder aquel encuadre inicial dado a la dupla o a comprometer su acción profesional en ámbitos que podrían ser cubiertos por otros funcionarios al interior de las escuelas. Desde esta líquida amplitud, emerge la sensación de mandatos inciertos que se asocian a los requerimientos o apremios de cada escuela o comunidad educativa. Subyace a este respecto, una creencia de “adaptación” instrumental frente a las vicisitudes de cada contexto escolar y cultural, mediado por las exigencias distintas de cada centro, especialmente la que reciben desde los cargos directivos.

Las duplas psicosociales convergen al considerar como un elemento importante de su quehacer profesional la resolución de conflictos, advirtiéndolo que su característica de imparcialidad es la que permite mediar entre los diferentes actores de la comunidad educativa, abordando una amplia gama de situaciones que tienen como origen desde conflictos de convivencia escolar, hasta acciones de denuncias legales:

“...Estamos en un terreno de imparcialidad como para la resolución de los conflictos y dentro de este establecimiento, específicamente, nuestra importancia, radica ahí, en la resolución de conflicto, o sea nosotros teníamos que ir a ver desde las dos niñas que se dicen fea hasta una pelea, hasta una profesora, o el apoderado que denuncia al profesor por maltrato o del profesor que denuncia al apoderado por maltrato también...., entonces siempre estamos como en el medio para conciliar las partes sin tomar más partido que la situación real y concreta por la que estamos viendo...” (Mónica, El Clavel)

Respecto de la finalidad de ser Garantes de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, las duplas psicosociales afirman que realizar intervenciones con NNA requiere, inherentemente, resguardar su desarrollo humano integral. Efectivamente, las duplas psicosociales buscan generar aportes respecto la calidad de vida de los NNA mediante la facilitación de las oportunidades educativas y resguardo de la población atendida (Redondo, Almonacid, Inzunza, Mena, & De la Fuente, 2007; Tabilo, 2008; Sepúlveda & Villalobos, 2013; Nogueira, 2014). En este marco, las duplas dicen desempeñar un rol protector:

“Siento que tenemos el rol de proteger los derechos de los niños....” (Damián, Escuela Las Hortensias)

“...entendemos y tenemos súper claro que la escuela es en realidad también un ente protector del niño, entonces nosotros tenemos que hacer que esos niños tengan sus derechos cubiertos...” (Isidora, Escuela El Tulipán)

Las duplas psicosociales se significan a sí mismas como garantes de derechos de los niños dentro del sistema educativo. Como expresión del rol protector, emerge en los enunciados el rol investigativo. Desde esta posición, los profesionales indagan situaciones que requieren de mayor profundización, ya sea por vulneración de derechos o por protocolo:

“Hay que ir investigando que es lo que pasa detrás, nosotros tenemos un complejo de investigadoras privadas (risas), entonces también, porque nos sirve, cada caso que nos llega o que nos derivan, siempre investigamos...” (Emilia, Escuela Las Rosas)

Sumado a esto, se evidencia que el rol investigador posee directa relación con la actividad profesional ligada al trabajo en red, puesto que, constantemente se realiza trabajo de seguimiento y retroalimentación con instituciones que abordan la situación de los estudiantes, paralelamente a la atención psicosocial brindada en la escuela:

“...darle apoyo a los que es OPD, PPF, PRM con respecto a los niños que ellos ven y que nosotros también estamos constantemente observando y los estamos retroalimentando con respecto a lo que pasa acá...” (Leonor, Escuela Las Camelias)

“...cuando un alumno ingresa a alguna institución de SENAME o incluso del CESFAM, ellos tienen que hacer seguimiento, entonces ahí constantemente estamos en reuniones de coordinación para ver cómo van avanzando los casos, y nosotros como establecimiento educacional somos la primera red de apoyo en estos casos para poder brindar y entregar información a todas estas redes...” (Natalia, Escuela El Clavel)

Las duplas psicosociales convergen al considerarse figuras que buscan el resguardo de los derechos de los estudiantes dentro de la escuela, enfatizando su implicancia en la detección de situaciones atípicas e indebidas en el trato hacia los niños y niñas:

“...Desde que comencé a trabajar jornada escolar completa empecé a notar muchas situaciones irregulares, en términos de las funciones, roles, o como se manejaban situaciones de conflicto, o cuando un estudiante presentaba por ejemplo algún descontrol, o se desbordaba, cuando asumimos la jornada completa, detecté por ejemplo en algún momento que cuando los estudiantes presentaban crisis, o pataletas, eran encerrados en un baño para que se calmaran, en un baño que no tenía luz, que no tenía las condiciones, entonces cuando se detecta eso claro que hay una discusión, hay un llamado de atención con la persona que está a cargo del establecimiento, que en este caso es el director, que si esta situación se vuelve a repetir yo misma lo voy a denunciar...” (Natalia, El Clavel)

En este mismo sentido, las duplas enuncian que sí se decidiera la eliminación de este dispositivo de las escuelas, el nivel de demandas y denuncias aumentarían exponencialmente, siendo principalmente afectados los NNA de los establecimientos:

“...si la figura de la dupla no estuviera en la escuela, habría un sentimiento de desprotección por parte de los niños, de los apoderados, hasta de los profesores, creo que ahí habría un vacío siento yo por parte de ellos, y en todo lo que tenga que ver con el ámbito de los derechos de los niños también, creo que ahí quedaría el desconocimiento de qué hacer, o quién es el encargo de hacer la denuncia, de la gestión...” (Damián, Escuela Las Hortensias)

“...yo creo que existirían muchas demandas en esta escuela, muchas demandas, muchas... acusaciones... se dispararían las denuncias y las demandas, no porque nosotros lo impidamos, sino que, todo lo contrario, nosotros hacemos como canalizar esa rabia que muchas veces son impulsos... y la gente terminaría más fácilmente en la superintendencia...” (Carmen, Escuela El Girasol)

La semejanza de “contenidos” expresados en los discursos de las duplas psicosociales, indica que la importancia de prestar ayuda hacia todas las personas involucradas en el proceso educativo radica en mantener relaciones interpersonales armónicas dentro del establecimiento (Ministerio de Educación, 2002; Kreuz, Casa, Aguilar, & Carbó, 2009; Herrera, Rico, & Córtes, 2014; López, Bilbao, Ascorra, Moya, & Morales, 2014; MINEDUC, 2015; Ascorra, Leiva, et al., 2018). Así, los abordajes realizados por la dupla van más allá de las necesidades y problemáticas expuestas por los estudiantes y sus familias; en este sentido, se consideran a sí mismos como colaboradores transversales dentro del contexto escolar:

“Siento que nosotros somos como el Gary Medel de la selección, el amigo de todos, porque ayudamos aquí, ayudamos allá, ayudamos acá, pero digamos... siempre lo que nos identifica es que somos una colaboración, una ayuda, somos transversales...” (Damián, Escuela Las Hortensias)”

Es decir, paralelamente al trabajo realizado con los estudiantes y su contexto más próximo, los profesionales brindan cooperación técnica y/o apoyo emocional hacia la totalidad de la comunidad educativa, vale decir, directivos, profesionales administrativos, cuerpo docente, asistentes de la educación, estudiantes, padres, madres y apoderados(as), con el fin de contribuir al mantenimiento de un buen clima educativo.

Núcleo figurativo 2

Finalidades dirigidas hacia la institución educativa

En este núcleo figurativo, existen dos universos semánticos relevantes: la atención de emergencias/coyunturas y la colaboración al área pedagógica, capacitación y elaboración de informes.

Cuando prima el universo semántico relativo a la atención de emergencias/coyunturas, las duplas psicosociales dicen responder ante requerimientos de la Escuela que muestran una amplia variabilidad:

“...casi nunca nos funciona la programación, porque o sale el día de no sé qué, el día de la convivencia, de la paz, del no fumar, del embarazo adolescente, del no sé qué, del no sé cuánto, que se le ocurrió a nivel del ministerio y se tiene que hacer... no importa tu agenda, hasta ahí llegó...” (Emilia, Escuela Las Rosas)

Las duplas psicosociales deben hacerse cargo de peticiones circunstanciales o apremiantes, pero también de gran amplitud y de baja vinculación con el “perfil de cargo” que se puede inferir de las normativas. Las duplas indican que de acuerdo a las necesidades y/o problemas que surjan al interior de los establecimientos educacionales, ejecutan diversas actividades o acciones profesionales. De este modo, lo

contingente, lo apremiante y lo emergente de la escuela, adquiere una potencia constructiva de las acciones profesionales de las duplas, incluso por sobre las declaraciones normativas o reglamentarias:

“...en realidad tampoco hay, así como funciones explícitas y detalladas ...”
(Leonor, Escuela Las Camelias)

Para las duplas psicosociales la carencia de roles definidos formalmente se debe a la inexistencia de parámetros claros, de un perfil de cargo explícito, que deriva en una figura líquida, pero disponible para la aceptación de un amplio margen de demandas. Desde ahí emerge la representación social de significarse como profesionales capaces de colaborar en cualquier tipo de situación y prestar apoyo u orientación hacia variados perfiles de usuario. Su aporte en la escuela, aparece ligado a espacios de contención emocional y resolución de conflictos interpersonales:

“...sembrar la semilla de que cada uno es válido y son importantes tanto tus problemas como los míos, entonces, hay que tratar de consensuar. Existe la tristeza en los menores, existe, es válido que pueda llorar, sí lo es, quizás no es tan bueno que pase llorando todos los días porque eso se transforma en algo de características depresivas y en fin...; es válido que un profesor cuente o no sus problemas y se apoye en sus compañeros, es válido y quizás uno está ahí para decírselo y prestarle una oreja y un consejo, entonces uno quizás está ahí para eso y quizás si no lo estuviera, existiríamos o como lo existe en algunos ambientes relaciones interpersonales más cerradas y menos gustosas de lo humano...” (David, Escuela Las Violetas)

Cuando emerge el universo semántico de finalidades ligadas al área pedagógica, de capacitación y de elaboración de informes, podemos apreciar que los discursos de las duplas reflejan una cierta disconformidad respecto de la ejecución de este tipo de mandato, pero terminan aceptándolo dentro del encuadre simbólico construido para las duplas psicosociales que se traduce en “el ítem otro es súper amplio”:

“...tenemos que ser un acompañamiento y una ayuda para el profesor”
(Leonor, Escuela Las Camelias)

“...a la colega le pidieron talleres para los asistentes de aula, que son los asistentes de la educación, que son los auxiliares, los inspectores... todo ellos...”
(Bárbara, Escuela Las Camelias)

“...cuando falta algún profesor, nos llaman a nosotros para que lo suplamos...”
(Leonor, Escuela Las Camelias)

“...hacer informes y requetecontra informes y cuestiones descriptivas de situaciones que quizás no nos competían, como el tema de ensañarse contra un profesor y eso...” (David, Escuela Las Violetas)

“...la elaboración de informes contra profesores,es algo para lo que tienes que tener un poco de tiempo, tienes que tener las personas que están

incluidas dentro del caso, vas haciendo entrevistas, te quita tiempo..." (Julia, Escuela Las Violetas)

"...está dentro de las exigencias que tiene el establecimiento, que tengamos que hacer talleres de autocuidado, donde tenemos que nosotros hacernos cargo del taller, pero no recibimos nosotros el autocuidado..." (Natalia, Escuela El Clavel)

No obstante lo anterior, las duplas experimentan una clausura disciplinaria por parte de los profesores. En efecto, hay gran densidad de enunciados que dan cuenta de la resistencia de los docentes hacia el trabajo de las duplas psicosociales:

"...tienes que pedirle permiso y suplicarle por favor estar dentro de la sala, y no te vamos a supervisar a ti, vamos a ver el comportamiento de los niños, y eso siempre hay que dejarlo muy, muy en claro, porque también el profesor siempre se ha sentido rey y señor de su sala..." (Julia, Escuela Las Violetas)

"...el ideal sería que también pudiésemos trabajar orientando también con los profesores, haciendo actividades y todo, pero a veces ahí, hay bastante resistencia en el trabajo, a veces los profesores no se muestran muy afables con el tema de las duplas, como que les cuesta un poco enganchar con eso..." (Carmen, Escuela El Girasol)

"...de repente es como difícil, y te piden resultados, pero si la otra persona no cede, se complica la pega, ese es como un obstáculo que se puede ver a nivel educacional..." (Pía, Escuela Las Rosas)

"...es una lucha continua, a pesar de que estamos constantemente en contacto con los profesores, ellos no tienen como bien interiorizado lo que es el conducto regular, por lo tanto, ellos se van por otras instancias y al final a nosotros nos llega, así como el reclamo de que no hicimos tal cosa..." (Leonor, Escuela Las Camelias)

En general, la unidad de significado muestra consistencia y congruencia, respecto al tenaz rechazo de parte de los docentes en torno a la labor de las duplas psicosociales, lo que reproduce el desconocimiento de su quehacer en el área de educación. Esta representación se ancla en un contexto de intensa clausura disciplinar y de férrea defensa del territorio inexpugnable de la enseñanza. La demanda por la interdisciplina y una actuación más integrada de los equipos queda secuestrada en la morfoestasis del sistema educativo. La amenaza que representan los espacios intersticiales desencadenan maniobras del sistema para mantener a la dupla en acciones coyunturales, con gran sentido de urgencia, pero en actividad caótica, y además, manteniendo una frontera firme entre el núcleo y el margen. Lo marginal es la intervención psicosocial. El núcleo, la enseñanza.

Los "agentes" que intervienen en el modelamiento de este tipo de "mandatos" operan con fuerza en la definición de una cierta "indefinición" de funciones mediante

el expediente de “el ítem otros”. El agente principal es la Dirección de los establecimientos, pero también actúan como tales los Jefes Técnico y los Coordinadores de Integración:

“...nosotros dependemos única y exclusivamente de la Dirección de la escuela, ese es nuestro superior...” (Damián, Escuela Las Hortensias)

“...nosotras tenemos dos coordinadoras de integración que son a quienes nosotras les debemos dar el reporte más allá de la Directora...” (Emilia, Escuela Las Rosas)

“...la Directora necesita tal cosa y hay que hacerlo, hay que cumplir, son cosas que van saliendo al camino, pero son necesidades de la escuela, están en el ítem otros, ahí cabe todo lo demás (risas)...” (Pía, Escuela Las Rosas)

Conclusiones

Las representaciones sociales que las duplas psicosociales tienen acerca de sus finalidades se expresan en dos núcleos figurativos: uno, vinculado a las finalidades que dicen realizar hacia los NNA y sus familias y, otro, asociado a las finalidades que afirman ejecutar más directamente hacia la propia entidad educativa. Estas representaciones sociales son construidas a partir de los procesos de interacción y comunicación social, las cuales se materializan en prácticas sociales específicas al interior de los establecimientos educacionales (Abric, 2001; Araya, 2002; Ó. Rodríguez, 2003). Ciertamente, las representaciones sociales se traducen en acciones y labores que las duplas psicosociales ejecutan, a partir de la interpretación de los saberes, ideas y conocimientos obtenidos en la vida cotidiana de la escuela (Arancibia, Rodríguez, Fritis, Tenorio, & Poblete, 2013; Armijo Cabrera, 2019; T. Rodríguez, 2007).

La instalación de duplas psicosociales en las escuelas cumple más de una década en Chile. No obstante, se siguen advirtiendo mecanismos de clausura disciplinar pedagógica de parte de los profesores/as hacia la dupla psicosocial, especialmente cuando esta diada profesional se vuelve intrusivo en espacios considerados propios del quehacer docente: el aula y la enseñanza. Esta resistencia a las duplas psicosociales también se sustenta en la intromisión de los profesionales en aspectos de convivencia escolar, especialmente cuando se les encarga indagar malos tratos de parte de profesores a estudiantes o situaciones de bajo compromiso en la labor de la enseñanza. Ciertamente, la introducción de la dupla psicosocial como recurso profesional permanente en las escuelas implica una demanda de parte del sistema escolar para crear espacios a profesionales que no sólo tienen una formación ligada a la intervención psicosocial, sino que además juegan un rol fundamental en la defensa de los derechos de los NNA. Este escenario genera una tensión en la relación entre la dupla y el territorio pedagógico; en efecto, la instalación de las duplas psicosociales en las escuelas ha reportado resistencias que, pueden ser sofisticadas, pero que van obstaculizando

las posibilidades de abrir espacios cada vez más intersticiales entre la enseñanza y el abordaje psicosocial.

Trabajar en la convivencia escolar es una representación social potentemente anclada en las duplas psicosociales y opera en un despliegue múltiple de temáticas abordadas y de población objetivo. La emergencia de los conflictos en la escuela y su diversidad de expresiones (estudiante-estudiante; estudiante-profesor; profesor-profesor; apoderado-profesor, etc), moldea un nicho ecológico favorable a la instalación de una unidad de significado ligada a la resolución de estos conflictos como parte integrante de la convivencia escolar (Arón, Milicic, Sánchez, & Subercaseaux, 2017; Ascorra, López Leiva, et al., 2018; López, Ramírez, Valdés, Ascorra, & Carrasco-Aguilar, 2018). Este escenario deriva, asimismo, en una intensa dedicación a labor coyuntural o emergente, restando visión sobre una construcción de planes de prevención o desarrollo de modelos de gestión de la convivencia más enfocada en la generación de clima escolar apropiado para el aprendizaje. Predomina entonces una labor paliativa, secundaria y con cierta incapacidad de anticipación.

Las duplas psicosociales reconocen como una de sus finalidades el constituirse en garantes de derechos de los NNA. La relación entre esta unidad de significado y el encuadre laboral de las duplas psicosociales aparece como ineludible. Duple psicosocial y vulnerabilidad se constituyen en categorías concomitantes, en un escenario dónde los niños, niñas y adolescentes que estudian en escuelas municipales forman parte de una segregada y segmentada educación en Chile (Carrasco, Contreras, Elacqua, Flores, & Mizala, 2014; Rossetti, 2014; Valenzuela, Bellei, & Ríos, 2014; Valenzuela, Villalobos, & Gómez, 2013). En efecto, los NNA que asisten a escuelas municipales pertenecen a los más bajos quintiles de ingreso, tienen problemas de deserción escolar y bajos rendimientos; todo lo anterior hace que emerja la ley SEP como una manera de paliar las graves diferencias que se mantienen entre los distintos tipos de educación en nuestro país (Gatica, 2016; Raczynski, Muñoz, Weinstein, & Pascual, s. f.; Sepúlveda & Villalobos, 2013). De esta manera, las duplas psicosociales dedican gran parte del tiempo a coordinaciones de red, elaboración de informes, visitas domiciliarias, intervención directa que, en su conjunto, operan como un dispositivo de estabilización de la situación de los NNA respecto de sus familias, pero también respecto de la interacción mesosistémica familia-escuela.

Cuando predomina el universo simbólico de las finalidades de las duplas hacia la propia institución educativa, el relato de la atención de las emergencias se vuelve dominante. La atención de las contingencias se vuelve sinérgica con la lógica de demanda generada desde el agente que ejerce relación jerárquica respecto de la diada profesional, donde el apremio es el factor principal. La noción de lo contingente se ancla sobre una dimensión de impredecibilidad del contexto escolar, cuestión que debería llevarnos a una mirada más profunda del sistema educativo y sus condicionantes; cabe preguntarnos ¿el sistema escolar es más morfogenético que otros sistemas? ¿podría

el sistema escolar generar mecanismos morfostáticos más sistemáticos para reducir la sensación de estar atendiendo continuamente emergencias y coyunturas diarias?

Finalmente, el trabajo de las duplas psicosociales está tensionado por el contexto de vulnerabilidad en el que trabajan; las precarias condiciones contractuales que tienen; las asiduas demandas con sentido de apremio que desestabilizan la agenda de largo plazo; las resistencias de parte de los docentes hacia su rol y su intrusión en lo pedagógico y la (in)definición de su mandato global, hace que queden relegados a los requerimientos de cada Dirección de establecimiento y al marco que establezcan las Direcciones de Administración de Educación Municipal. Esta sensación de (in)definición alimenta representaciones sociales de inestabilidad, de precariedad, de obligación de atender todo lo emergente, pero también nutre una visión de profesionales esforzados, colaboradores, aguerridos hasta el esfuerzo máximo, o sea, un Gary Medel.

Referencias bibliográficas

Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.

Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P., & Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), 46-55. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-363>

Agresta, J. (2004). Professional Role Perceptions of School Social Workers, Psychologists, and Counselors. *Children & Schools*, 26(3), 151-163.

Antwi-Boasiako, K. B. (Jul2017). The affirmative action policy: A tale of two nations and the implementation conundrum. *Journal of Comparative Politics*, 10(2), 70-84.

Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, XI(1), 7-24.

Apablaza, M. (2016). Discursos de Diferencia en Educación: Análisis de la Política de Diversidad/Inclusión Chile. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 336-345. Portugal.

Apablaza, M. (2017a). Prácticas 'psi' en el espacio escolar: Nuevas formas de subjetivación de las diferencias. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(3). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue3-fulltext-1063>

- Apablaza, M. (2017b, agosto 9). *Producción de las diferencias en la escuela: Análisis de la política de inclusión educativa chilena*. Presentado en Cuarto Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago de Chile.
- Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritis, R., Tenorio, N., & Poblete, H. (2013). Representaciones sociales en torno a equidad, acceso y adaptación en educación universitaria. *Psicoperspectivas*, 12(1), 116-138.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)*, (127).
- Arévalo, M., & Santana, A. (2015). Percepción de los resultados de la intervención social implementada por duplas psicosociales en escuelas municipales. Implicancias en la vinculación familia-escuela. En *Familia-Escuela-Comunidad III: Implementando el Modelo de Intervención Biopsicosocial* (1ª, pp. 93-120). Santiago [Chile]: Universitaria.
- Arriagada, Carmen Gloria Jarpa, & Díaz, María Teresa Castañeda. (2018). Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: análisis estructural del discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230075. Epub October 25, 2018. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230075>
- Armijo Cabrera, M. (2019). Micro-política de una escuela marginalizada: Entre inclusión y estandarización. *Universitas*, (30), 191-209. <https://doi.org/10.17163/uni.n30.2019.09>
- Arón, A. M., Milicic, N., Sánchez, M., & Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo Juntos: Claves para la Convivencia Escolar*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Ascorra, P., Leiva, V. L., Carrasco, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. G. (2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas. *Psyke*, 27(1), 1-12. <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Ascorra, P., López Leiva, V., Carrasco-Aguilar, P., Pizarro, I., Cuadros, O., & Nuñez, C. G. (2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas. *Psyke*, 27(1), 1-12. <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Bauman, Z. (2017). *Modernidad líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, S.L.

Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM ediciones.

Bellei, C., Cabalin, C., & Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, 39(3), 426-440. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179>

Blum, L. (2016). Affirmative action, diversity, and racial justice: Reflections from a diverse, non-elite university. *Theory and Research in Education*, 14(3), 348-362. <https://doi.org/10.1177/1477878516680400>

Carrasco, A., Contreras, D., Elacqua, G., Flores, C., & Mizala, A. (2014). *Hacia un sistema escolar más inclusivo: Como reducir la segregación escolar en Chile* (Nº 3; pp. 1-36). Recuperado de Espacio Público website: <http://www.espaciopublico.cl/media/publicaciones/archivos/25.pdf>

Castillo, V., & Rodríguez, C. (2016). Los aportes de los asistentes de la educación: La Escuela como Campo de Intervención para el Trabajo Social. *Cuaderno de Trabajo Social*, 8, 62-84.

Chávez, R. C. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129.

Constable, R. (2006). The role of the school social worker. En *School social work: Practice, policy, and research*. (6ª edición, pp. 3-29). Chicago: Lyceum Books.

Contreras, M. A., Corbalán, F., & Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 259-263.

Cornejo Espejo, J. (2019). Nuevos excluidos en el sistema educacional chileno: Problemas y desafíos. *Páginas de Educación*, 12(1), 28. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1766>

Devlin, M., & O'Shea, H. (2011). Directions for Australian higher education institutional policy and practice in supporting students from low socioeconomic backgrounds. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(5), 529-535.

- Franklin, C., Kim, J. S., & Tripodi, S. J. (2009). A Meta-Analysis of Published School Social Work Practice Studies: 1980-2007. *Research on Social Work Practice*, 19(6), 667-677. <https://doi.org/10.1177/1049731508330224>
- Gatica, F. (2016). Las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales municipales vulnerables bajo el marco de la Ley SEP: Diseño, implementación y logros desde la perspectiva de actores claves. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 3(0). <https://doi.org/10.5354/0719-6296.2016.41830>
- Gutiérrez-Torres, A. M., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Hebib, E., & Zunic-Pavlovic, V. (2018). School climate and school culture: A framework for creating school as a safe and stimulating environment for learning and development. *Zbornik Instituta Za Pedagoska Istrazivanja*, 50(1), 113-134. <https://doi.org/10.2298/ZIP1801113H>
- Herrera, K., Rico, R., & Córtes, O. (2014). El Clima Escolar Como Elemento Fundamental de la Convivencia en la Escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.
- Hinrichs, P. (2012). The effects of affirmative action bans on college enrollment, educational attainment, and the demographic composition of universities. *Review of Economics and Statistics*, 94(3), 712-722. <https://doi.org/10.1162/REST.a.00170>
- Infante, M. D., & Matus, C. (2009). Policies and practices of diversity: Reimagining possibilities for new discourses. *Disability & Society*, 24(4), 437-445. <https://doi.org/10.1080/09687590902879049>
- Infante, M., Matus, C., & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *UNIVERSUM*, 2(26), 143-163.
- Kreuz, A., Casa, C., Aguilar, I., & Carbó, M. (2009). La Convivencia Escolar desde el Enfoque Sistémico. El niño en la encrucijada entre sociedad, familia y escuela. *Informació psicológica*, (22), 41-61.
- Kubal, M. R., & Fisher, E. (2016). The Politics of Student Protest and Education Reform in Chile: Challenging the Neoliberal State: The Latin Americanist, June 2016. *The Latin Americanist*, 60(2), 217-242. <https://doi.org/10.1111/tla.12075>

Ley N°20.248, Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 01 de febrero de 2008.

López, V., Bilbao, M. A., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014). La Escala de Clima Escolar: Adaptación al Español y Validación en Estudiantes Chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122.

López, V., Carrasco, C., Morales, M., & Ayala, Á. (2011). El encapsulamiento de los psicólogos escolares y profesionales de apoyo psicosocial en la escuela. *Revista Internacional Magisterio*, 53.

López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P., & Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, (48), 96-129.

Mancebo, E. (2010). Las políticas de inclusión educativa: Una nueva mirada sobre un viejo problema. En *Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: Una relación en debate* (Primera, p. 430). Montevideo, Uruguay: Facultad de Ciencias Sociales; Universidad de la República; Asdi y CLACSO.

Manning, R. F. (2017). Place-Consciousness and Bronfenbrenner's Ecological Systems Model: A Discussion of Recurring Issues that Undermine the Teaching of Indigenous Histories in New Zealand and Australian Schools. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 46(02), 148-159. <https://doi.org/10.1017/jie.2016.31>

Matus, C., & Infante, M. (2011). Undoing diversity: Knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 293-307. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.573248>

McCarty-Caplan, D. (2018). LGBT-Competence in Social Work Education: The Relationship of School Contexts to Student Sexual Minority Competence. *Journal of Homosexuality*, 65(1), 19-41. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1310547>

MINEDUC. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018*.

Ministerio de Educación. (2002). *Política de Convivencia Escolar hacia una educación de calidad para todos*. Recuperado de <http://pazeduca.cl/wp-content/uploads/2017/01/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar-Mineduc-2002.pdf>

- Ossa, C. (2011). El rol del Psicólogo Educacional: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. *Revista Pequéñ, 1*, 72-82.
- Palosaari, E. (2018). Society, individual, family, and school factors contributing to child mental health in war: The ecological-theory perspective. *Child Abuse & Neglect, 84*, 205-216. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.07.033>
- Phillippo, K. L., & Blosser, A. (2013). Specialty Practice or Interstitial Practice? A Reconsideration of School Social Work's Past and Present. *Children & Schools, 35*(1), 19-31. <https://doi.org/10.1093/cs/cds039>
- Quaresma, M. L., & Valenzuela, J. P. (2017). Evaluation and Accountability in Large-Scale Educational System in Chile and Its Effects on Student's Performance in Urban Schools. En *Second International Handbook of Urban Education* (pp. 523-539). https://doi.org/10.1007/978-3-319-40317-5_29
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., & Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11*(2), 164-193.
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., & Pascual, J. (s.f.). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11*(2), 164-193.
- Rodríguez, M. (2011). Discontinuidad cultural. Estudiantes migrantes y éxito académico. *Aula Abierta, 39*(1), 69-80.
- Rodríguez, Ó. (2003). Las representaciones sociales: Entrelazados de la razón y la cultura. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad, XXIV*(93), 53-80.
- Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (p. 330). Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. Recuperado de <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/36837>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento. *Última Década, 22*(41), 153-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de Moebio*, 41, 207-224.

Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, (49), 1-10. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>

Sepúlveda, M., & Villalobos, C. (2013). Consideraciones para una intervención biopsicosocial en la escuela. En *Familia, escuela, comunidad: Vol. [editores: Mahia Saracostti Schwartzman; Cristóbal Villalobos Dintrans] ; 2. Familia-escuela-comunidad II: Herramientas para un trabajo colaborativo* (1. ed). Santiago de Chile: Ed. Universitaria.

Sotomayor, M. (2015). Visibilizando el Trabajo Social Escolar: Experiencias en la Región Metropolitana de Santiago, Chile. *Revista Electrónica de Trabajo Social, Universidad de Concepción*, 12, 43-56.

Stone, S. (2015). School Social Work in the United States: Current Evidence and Future Directions. *Arbor*, 191(771), a201. <https://doi.org/10.3989/arbor.2015.771n1003>

Teasley, M. (2004). Absenteeism and Truancy: Risk, Protection, and Best Practice Implications for School Social Workers. *Children & Schools*, 26(2), 117-128.

Torres, D. (2017). Cultural discontinuity between home and school and American Indian and Alaska Native children's achievement. *The Journal of Educational Research*, 110(4), 331-347. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1103686>

Trach, J., Lee, M., & Hymel, S. (2018). A Social-Ecological Approach to Addressing Emotional and Behavioral Problems in Schools: Focusing on Group Processes and Social Dynamics. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(1), 11-20. <https://doi.org/10.1177/1063426617742346>

Tyler, K. M., Uqdah, A. L., Dillihunt, M. L., Beatty-Hazelbaker, R., Conner, T., Gadson, N., ... Stevens, R. (2008). Cultural Discontinuity: Toward a Quantitative Investigation of a Major Hypothesis in Education. *Educational Researcher*, 37(5), 280-297. <https://doi.org/10.3102/0013189X08321459>

UNESCO. (2013). *Análisis del Clima Escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y El Caribe?* (p. 35). Santiago [Chile]: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

- Valencia, S. (2007). Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales. En *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (p. 330). Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & Ríos, D. de los. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of education Policy*, 29(2), 217-241.
- Valenzuela, J. P., Villalobos, C., & Gómez, G. (2013). *Segregación y polarización en el sistema escolar chileno y recientes tendencias: ¿Qué ha sucedido con los grupos medio?* (Documento de referencia N° 03; p. 37). Espacio Público.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valles, M. (2007). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid [España]: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vasilachis, I. (Ed.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (1. ed). Barcelona: Gedisa Ed.
- Velki, T. (2018). Verifying the ecological model of peer aggression on Croatian students: VELKI. *Psychology in the Schools*, 55(10), 1302-1320. <https://doi.org/10.1002/pits.22178>
- Villalobos, C., & Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: Características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, (69), 63-84.
- Webb, A., Canales, A., & Becerra, R. (2017). Denying systemic inequality in segregated Chilean schools: Race-neutral discourses among administrative and teaching staff. *Race Ethnicity and Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1417254>
- Willis, P. E. (1988). *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Torrejón de Ardoz [España]: Akal.
- Zepke, N. (2017). *Student Engagement in Neoliberal Times Theories and Practices for Learning and Teaching in Higher Education*. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:1111-201612156561>